

La dimensión afectiva como proceso configurador de la arquitectura mental. Nuevos modos de aprendizaje y elaboración del sentido de la propia identidad

Antonio Bernal Guerrero
(Universidad de Sevilla)

Cómo pasamos de la percepción de lo corporal a la concepción de lo mental continúa siendo un asunto sometido a discusión. No podemos explicar completamente cómo desarrolla el sujeto la noción de que los cuerpos son fuentes de agencia y núcleos de experiencia subjetiva, individualmente orientados en el mundo. Pero parece que la integración de la experiencia en la actividad física cerebral, para llegar a tales niveles de conciencia, se debe en una proporción considerable a la singular capacidad de nuestro cerebro para experimentar y organizar emociones. Los progresivos niveles de conciencia interpersonal del sujeto parecen estar relacionados estrechamente con la propia consideración de sus afectos y emociones (Greenspan y Benderly, 1998; Martí, 1997).

Hay quienes han interpretado la mente intersubjetiva, la «teoría de la mente»¹, a modo de un sistema computacional, considerando así que las funciones cognitivas vinculadas a la intersubjetividad implican un soporte conceptual y unos mecanismos inferenciales. El origen de la «teoría de la mente» reside en un proceso de adquisición progresiva de formas representacionales progresivamente más complejas². Pero al mismo tiempo, se ha reivindicado la especial importancia de los intercambios afectivos interpersonales y el hecho de «compartir» estados subjetivos (Hobson, 1995; Rivière y Núñez, 1996). A través de la experiencia de un contacto interpersonal recíproco, mediado y modelado afectivamente, el niño llega a apercibirse de que las personas poseen mente. Con anterioridad a la emergencia de una comprensión cognitiva de la mente, los fundamentos de la «teoría de la mente» se hallarían en una «intersubjetividad primaria», una vivencia previa a las nociones, un modo de sentir y de sentirse mediante la relación, de reminiscencia buberiana (Buber, 2005), como condición indispensable para el afloramiento de formas de compartir más maduras. Las nociones e inferencias de la «teoría de la

mente» vendrían a ser un producto posterior, con origen en el proceso vivencial intersubjetivo de acceso primario a las intenciones de los otros con los que se establecen los primeros vínculos, lo que es tanto como referirse a las emociones y afectos que configuran el fundamento de la capacidad de adaptación humana.

Podríamos decir que tenemos una tendencia innata a compartir emocionalmente (Crittenden, 2002). Nuestro comportamiento no está regulado únicamente desde el inicio por los estímulos del medio, sino asimismo por nuestras emociones que, a modo de conocimiento tácito inmediato, guían nuestro comportamiento hacia las personas con las que nos vinculamos. El proceso de autoconciencia, por consiguiente, se estructura sobre un dominio afectivo que se organiza, en cada sujeto, desde la autopercepción que éste tiene de cierta recurrencia en su modo de sentir(se) con las demás personas con las que se relaciona habitualmente. En este sentido, la autoconciencia presenta una matriz afectiva y su organización se inicia antes de que el sujeto sea capaz de operar lingüísticamente. El proceso de construcción de la identidad personal se podría definir así como una organización predominantemente de orden afectivo, como expuso Guidano (1991) en su modelo cognitivo procesal sistémico del sí-mismo. Obviamente, la autonciencia personal abstracta se logra después de años inmersos en un contexto cultural determinado.

Nos encontramos en un proceso continuo de organización de nuestra experiencia, elaborando nuevos significados, impregnados emocionalmente³, para entendernos mejor y guiarnos en nuestra relación con el mundo. Nunca estamos definitivamente «situados», sino «situándonos». Culminación de este proceso organizativo es la experiencia consciente del sujeto de «estar en el mundo». Así, procesualmente, construimos el significado que damos a la realidad y a nuestra propia existencia personal, mediante una compleja integración dialéctica entre realidad y conocimiento por la que las realidades que construimos nos modifican al mismo tiempo. Esta construcción del conocimiento de la realidad incluye relativamente al sujeto como productor activo⁴, y no reactivo o pasivo, de significados –debido a la puesta en escena de sus capacidades cognitivas proactivas–, singularmente apremiado por una necesidad intrínseca identitaria de autoorganización, fundada en el despliegue y conservación de un sentido propio de autorreconocimiento en una unidad y continuidad temporal. En este sentido, con la autoconciencia, el significado personal se presenta como núcleo organizador de todos los significados⁵. Podría explicarse así que sean las pautas de autoidentidad las que ordenen de alguna manera qué tipo de construcciones son posibles, o sea, qué información será integrada y cuál rechazada en la evolución dinámica del sistema de significados acerca de la realidad y del propio individuo. Por supuesto, este fenómeno epistémico no sólo es de orden cognitivo, sino que presenta una estructura esencialmente afectiva, puesto que los seres humanos, como primates sociales, vivimos en la intersubjetividad y en el vínculo afectivo⁶ (el apego no es sólo búsqueda de protección, sino condición necesaria para el

proceso autorreferencial que propicia la construcción de la identidad personal, puesto que la percepción y el reconocimiento de los otros incide decisivamente en la propia autopercepción).

Autopoiéticamente y en progresión ortogenética el sujeto va (re)construyendo su identidad. El proceso se dirige hacia el logro de niveles más complejos e integrados de orden estructural, transformando las aleatorias perturbaciones provenientes del exterior o del interior en un orden auto-referente. La autopoiesis constituye una condición evolutiva fundamental, posibilitando la configuración de nuestra propia identidad. Ahora bien, este proceso ni es siempre continuo ni lineal, sino que más bien es gradual y discontinuo. Frecuentemente, se piensa que la adultez es una etapa de relativa tranquilidad o estabilidad, altamente homeostática, a la que se llega felizmente una vez que han acontecido los cambios evolutivos propios del desarrollo biológico de la infancia y de la adolescencia. No obstante, durante la adultez continuamos sometidos a esfuerzos adaptativos que atienden a nuevas exigencias autoorganizativas que reclaman las crisis que atravesamos. Estas turbulencias ya no obedecen a factores biológicos en sentido estricto, como sucede en la niñez y la juventud, sino a problemas de orden subjetivo (Guidano, 1991), vinculados a la experiencia de la afectividad unida al desarrollo de las relaciones significativas, así como a la modificación de nuestro sentido del tiempo y a la calidad de la autoconciencia que vamos consiguiendo. En una palabra: somos vulnerables, y no sólo cuando somos niños. Sin embargo, la amenaza o el triunfo más o menos efímero de la inestabilidad constituyen nuestra posibilidad de crecimiento personal, de reorganización más profunda de la experiencia personal, de elaboración autopoiética, de apertura hacia niveles más integrados y complejos de autoconocimiento y de autoidentidad.

Nuestra condición reclama, pues, una especial atención desde la perspectiva pedagógica. El mero uso de las tecnologías como vehículo para el aprendizaje no produce ninguna especial motivación ni tampoco parece presentar hasta ahora resultados particularmente halagüeños (sirva de ejemplo el análisis de la *wikisfera* educativa española que se presenta en el trabajo central de este eje temático). Los efectos de las tecnologías dependen fundamentalmente de lo que éstas comunican y del modo en que lo hacen (Ferrés, 2008). Si, como profetiza Lévy (2007), el diluvio informacional no cesará y el desorden consecuente tampoco, la necesidad de vincular el aprendizaje a la búsqueda de sentido y significado personal es más apremiante que nunca. El fantasma del secuestro mediático de aquella experiencia personal que conduce a la construcción de la identidad nos acecha de cerca.

Los posibilismos que ofrecen los nuevos modos de aprendizaje (búsqueda de información, aprendizaje cooperativo y actividad lúdica) en el contexto de la sociedad del conocimiento, probablemente podrán concretarse en función de las posibilidades de éxito de integración de los procesos afectivo-emotivos. No obstante, pese al conocimiento del que disponemos en torno a nuestro funcionamiento mental, ¿qué esfuerzos se realizan para la conexión entre el aprendizaje y la (re)organización de sentido de la experien-

cia personal? Habremos de buscar, más allá de los mecanismos que permiten la adaptabilidad permanente y la gratificación inmediata, las preguntas por la crónica personal y colectiva, tratando de generar elementos que puedan conducir a la construcción de la narración biográfica y proporcionar sentido al sujeto (Bruner, 1996). Aunque no parece que las instituciones educativas estén especialmente preocupadas por el cultivo de la identidad personal, pese a que ello pueda estar incluso más relacionado de lo que tal vez pueda sospecharse con la dimensión productiva de la educación (Bernal, 2012), esta tarea, con todo, constituye un proyecto pedagógico irrenunciable, donde la afectividad humana debería ocupar el lugar protagonista que le corresponde naturalmente.

Referencias bibliográficas

- BALBI, J. (2004) *La mente narrativa*. Buenos Aires, Paidós.
- BERNAL, A. (2012) Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192.
- BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- BUBER, M. (2005) *Yo y tú*. Madrid, Caparrós (4ª ed.)
- CRITTENDEN, P. (2002) *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia, Promolibro.
- DAMASIO, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- FERRÉS, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, Gedisa.
- GREENSPAN, S. y BENDERLY, B. (1998) *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona, Paidós.
- GUIDANO, V.F. (1991) *The Self in Processes*. Nueva York, Guilford Press.
- HOBSON, R.P. (1995) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid, Alianza.
- LÉVY, P. (2007) *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. Barcelona, Anthropolos.
- MARTÍ, E. (1997) *Construir una mente*. Barcelona, Paidós.
- MATURANA, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Hachette.
- PREMACK, D. y WOODRUFF, G. (1978) Does the chimpanzee have a «theory of mind?» *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires, Aique.

Notas:

¹ La competencia cognitiva de atribuir mente a los otros y predecir y comprender, en consecuencia, sus conductas en función de sus estados mentales, recibe comúnmente la denominación de «teoría de la mente», en tanto que presupone un sistema mental de inferencias por no tratarse de algo directamente observable. Dicha denominación, originariamente, se aplicó para analizar el comportamiento de los chimpancés (Premack y Woodruff, 1978).

² La trascendencia del lenguaje en todo este complejo proceso mental parece obvia (Balbi, 2004). Como dijo Vygotsky, el lenguaje no apareció con el propósito de cambiar el mundo físico, sino más bien con la finalidad de cambiar la actitud de los otros hacia la realidad y hacia nosotros mismos, así como por la necesidad de comunicar nuestros propios estados a los otros para compartir experiencia.

³ Las emociones no constituyen restricciones de la razón, sino que, como señalara Maturana (1990), son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos. Presentan un inequívoco valor adaptativo, puesto que proporcionan un sentido inmediato y global del mundo y de nuestra situación dentro de él.

⁴ Consideramos, así, que la mediación básica radica en la propia actividad del organismo y no tanto en la percepción —como se considera en los enfoques de corte asociacionista—, entendiendo la mente como un sistema proactivo capaz de realizar no únicamente su producción, sino incluso la entrada de información, imponiendo un cierto orden y regularidad en la experiencia y actividad del sujeto.

⁵ La experiencia humana de la mismidad emerge con la dinámica de la intersubjetividad. Según Damasio (2010), los grandes primates podrían experimentar un «*self* nuclear» que se correspondería con una «conciencia nuclear»; neurológicamente, parece que la conciencia no es un monolito, sino que aparece escindida, en los humanos, al menos en dos formas: una sencilla, la conciencia nuclear, de carácter contingente y concreta, restringida a un aquí y un ahora; y otra compleja, una conciencia ampliada que cuenta con varios grados y facilita al organismo una sofisticada sensación de *self*, o lo que es lo mismo, proporcionándole la experiencia de una identidad personal.

⁶ El conocimiento del sí mismo y de la realidad se halla ligado al conocimiento recíproco de los otros, a cómo los vemos y cómo nos sentimos vistos por ellos. En este sentido, ¿cabe un factor más relevante en el proceso de adaptación del sujeto que el desarrollo de las habilidades para la coordinación recíproca con los otros? La supervivencia del ser humano, constitutivamente afectivo, que vive con otros seres humanos depende de su capacidad para reconocer los estados emocionales de las personas con las que vive y, al tiempo, de su habilidad para manifestar sus propios estados emocionales.